

DIREITO A LER: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE RECONHECE A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO

THE RIGHT TO READ: A PEDAGOGICAL PRACTICE THAT RECOGNIZES LITERATURE AS A HUMAN RIGHT

Dandara Belém dos Santos¹

Edinelza Macedo Ribeiro²

Luis Guilherme Amaral de Abreu³

Resumo: Este artigo apresenta o projeto Direito à Ler, desenvolvido com alunos do 6º ano da Escola Estadual Irmã-Sá, localizada na cidade de Parintins/AM. A proposta foi executada durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II e teve como objetivo, incentivar a leitura por meio da mediação docente e da exploração de diferentes gêneros literários. A abordagem metodológica da pesquisa de natureza qualitativa, focou na participação e no diálogo por meio de atividades organizadas em macro e microetapas, o que permitiu a articulação entre leitura, análise, interpretação e produção criativa de textos. A fundamentação teórica dialoga com Candido (2011), Colomer (2007) e Kiefer (1999), destacando a mediação docente e a leitura como prática de cidadania. Como resultado da proposta ressaltamos pontos positivos e negativos diante da experiência adquirida. De positivo, registramos as vantagens da metodologia utilizada a qual propiciou a articulação entre teoria e prática contribuindo para execução das atividades e a constatação de um avanço significativo na postura leitora dos alunos. Como ponto negativo, verificamos que a BNCC parte de um modelo idealizado de estudante, pressupondo a consolidação prévia de competências leitoras que, na realidade

1 Acadêmica do Sexto Período de Licenciatura em Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas.

2 Doutora em Desenvolvimento Sustentável Universidade de Brasília (UnB)

3 Acadêmico do Sexto Período de Licenciatura em Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas

investigada, não se encontravam plenamente desenvolvidas. Essa constatação reforça a crítica de que a Base, ao padronizar habilidades e competências, acaba por invisibilizar sujeitos que não se enquadram nesse percurso normativo, transferindo ao professor a responsabilidade de sanar lacunas estruturais do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Literatura; Direitos Humanos; BNCC

Abstract: This article presents the Right to Read project, developed with 6th-grade students at the Irmã-Sá State School, located in the city of Parintins/AM. The project was implemented during the Supervised Internship in Elementary Education II course and aimed to encourage reading through teacher mediation and the exploration of different literary genres. The qualitative research methodology focused on participation and dialogue through activities organized into macro and micro-stages, allowing for the articulation between reading, analysis, interpretation, and creative text production. The theoretical framework engages with Candido (2011), Colomer (2007), and Kiefer (1999), highlighting teacher mediation and reading as a practice of citizenship. As a result of the project, we highlight positive and negative points from the experience gained. On the positive side, we note the advantages of the methodology used, which facilitated the articulation between theory and practice, contributing to the execution of the activities and the observation of a significant improvement in the students' reading posture. On the negative side, we found that the BNCC (National Common Core Curriculum) is based on an idealized student model, presupposing the prior consolidation of reading skills that, in the reality investigated, were not fully developed. This finding reinforces the criticism that the Base, by standardizing skills and competencies, ends up making invisible subjects who do not fit into this normative path, transferring to the teacher the responsibility of remedying structural gaps in the Brazilian educational system.

Keywords: Literature; Human Rights; BNCC

INTRODUÇÃO

A literatura, como expressão artística e cultural, transcende o entretenimento e se configura como instrumento de transformação social. Antônio Cândido (2011) defende que a literatura é um direito humano, pois permite ao indivíduo o exercício da liberdade e da cidadania. Segundo Candido (2011), os direitos humanos representam um horizonte que orienta a convivência fraterna entre as pessoas. De acordo com o crítico literário, por sermos iguais, compartilhamos necessidades e, portanto, temos os mesmos direitos de políticas voltadas à garantia das condições essenciais de uma vida digna. Nesse sentido, a literatura e a arte devem ser reconhecidas como necessidades básicas, tão relevantes quanto alimentação, moradia ou educação, pois desempenham papel crucial no processo de humanização.

Sob esse prisma Candido (2011), ainda colabora na identificação de três dimensões principais, com relação ao direito à leitura: a literatura como objeto autônomo, dotado de estrutura e significado próprios; como forma de expressão, capaz de manifestar emoções e visões de mundo de indivíduos e grupos; e como forma de conhecimento, que se difunde tanto de maneira consciente quanto inconsciente.

Embora seja comum pensar que a literatura atua apenas pelo viés do conhecimento, como se fosse uma instrução ou aprendizado direto, Candido ressalta que seu efeito decorre da ação simultânea dessas três faces. É justamente essa articulação entre estética, expressão e conhecimento que confere à literatura sua força transformadora, tornando-a essencial para o processo de humanização e para a formação integral do ser humano (Candido, 2011).

Ademais, no contexto escolar, a leitura torna-se essencial para o desenvolvimento crítico e para a participação ativa na sociedade. Nesse aspecto, a literatura como fator humanizador é de suma importância na educação do ser humano, desde a infância, para que cresçamos habituados a estabelecer tal reflexão. Em outros termos, além de um direito humano, ao promover a ética da

alteridade a literatura é um direito da e para a própria humanidade Cândido, (2011).

Ao ler literatura e escrever a partir dela, o estudante aprenderá a ler e escrever a existência humana, atribuindo-lhe sentido, reconhecendo-lhe conteúdo e forma individual. Ela manifesta, através de cada escritor, em cada obra ou em cada ato de leitura, múltiplas significações e diversas ordens de significados, mas, acima de tudo, possui uma supersignificação, que se refaz a cada leitura. E não é estática; está em permanente desenvolvimento, no tempo e/ou no espaço (Filipouski, 2005, p. 225).

A literatura, ao ser lida e escrita, permite ao estudante compreender e interpretar a própria existência, atribuindo-lhe sentido e reconhecendo sua singularidade. Cada obra literária, em cada ato de leitura, manifesta múltiplas significações e diferentes níveis de sentido, mas carrega também uma “supersignificação” que se renova constantemente, a cada contato com o texto. Essa característica evidencia que a literatura não é estática, mas dinâmica, em permanente transformação no tempo e no espaço) Filipouski, 2005). O comentário ressalta, portanto, que o valor da literatura não se limita a transmitir conhecimento ou instrução, mas está na sua capacidade de se reinventar e de provocar novas reflexões, tornando-se um instrumento fundamental para a formação crítica e humanizadora do indivíduo.

DIREITO A LER: A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO E PRÁTICA DE CIDADANIA

Durante as atividades de estágio, observou-se uma crise nas habilidades e práticas de leitura na turma do 6º ano 1 da Escola Estadual Irmã Sá. Diante desse cenário, propusemos um trabalho de incentivo e mediação da leitura, apresentando aos alunos diferentes gêneros literários e possibilitando reflexões sobre a importância da literatura na vida pessoal e social.

Como afirma Colomer (2007, p. 104), o desafio atual da formação de leitores não se restringe apenas às novas gerações, mas constitui “um problema onipresente e cada vez mais complexo”.

Segundo a autora, os livros já estão nas salas de aula, mas a dificuldade é despertar o interesse dos alunos pela leitura, o que levou à criação de campanhas, concursos, jogos e visitas de autores. Esse cenário evidencia que o acesso ao livro não é suficiente: é necessário desenvolver estratégias que tornem a leitura significativa.

Barbara Kiefer (1999) demonstra que a competência literária dos alunos se amplia quando os professores organizam um contexto de trabalho que inclua práticas como projetos prolongados, leitura diária, releitura das obras, momentos de leitura individual, atividades de resposta criativa e recomendações mútuas entre os colegas, além da mediação docente com perguntas e comentários que estimulem a observação crítica e a apreciação estética das obras. Nesse sentido, ela afirma:

A competência literária dos alunos melhorava se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças (Kiefer, 1999, p. 116).

Além disso, diversos estudos têm comprovado que a leitura de histórias para crianças contribui para o desenvolvimento do vocabulário, para a compreensão de conceitos e para o estímulo da motivação leitora (Colomer, 2007). Isso demonstra que investir em práticas literárias regulares e planejadas não é apenas uma questão estética ou cultural, mas também pedagógica, favorecendo a ampliação do repertório linguístico e crítico dos estudantes.

Outro ponto importante levantado por Colomer (2007, p. 105) é que não basta apenas disponibilizar livros, como se o simples acesso resolvesse o problema da leitura. Para a autora,

Todos estão de acordo, é claro, em que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los,

tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. Sabemos da importância dessa espécie de capital cultural que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. Esta constatação é uma das principais novidades dos últimos anos, de maneira que as campanhas das administrações públicas não se detêm na doação de livros, mas incluem agora muitos programas diversificados de dinamização da leitura (Colomer, 2007, p. 105).

Nesse contexto, a proposta do projeto “Direito a Ler” encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que, no Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos devem ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais, aprofundando a reflexão crítica e participando ativamente da vida social. A BNCC (2017, p. 64) orienta que essa etapa deve proporcionar práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas, o que só se torna possível com o pleno domínio da leitura. Entre as competências específicas de Linguagens, destacam-se: Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BNCC, 2017, p. 65). Com base nessa reflexão foi possível nortear as ações da prática pedagógica do presente projeto proposto, pois foram priorizadas atividades que levaram os alunos a reconhecerem a leitura como uma forma de compreender e ressignificar o mundo ao seu redor.

Durante as leituras das fábulas de Monteiro Lobato, os estudantes foram convidados a identificar nas narrativas as representações de comportamentos humanos e as relações sociais, como forma de perceberem a literatura como um espelho da realidade e como espaço de expressão de subjetividades. De modo complementar, também foi considerada a competência que estabelece a importância de: Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem [...] para ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p. 65).

Essas diretrizes reforçam que a leitura é uma prática de cidadania e inclusão social. Assim, o projeto visou também, suprir o hiato entre o que a BNCC propõe e a realidade observada na escola,

promovendo condições para que os alunos desenvolvessem o prazer estético, a reflexão crítica e o reconhecimento da literatura como direito humano fundamental.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIVERSIDADE, LIMITES E CONTRADIÇÕES

A experiência desenvolvida no âmbito do projeto Direito à Ler, durante o Estágio Supervisionado na Escola Estadual Irmã-Sá, evidenciou um descompasso significativo entre as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a realidade concreta vivenciada em sala de aula, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura e à promoção da diversidade. Embora a BNCC se apresente como um documento orientador comprometido com a equidade, a inclusão e o respeito às diferenças, sua estrutura normativa revela contradições que impactam diretamente a prática pedagógica.

A BNCC se constitui como um documento prescritivo que define competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, partindo do pressuposto de um aluno idealizado, que percorreu regularmente as etapas anteriores do processo educacional. No entanto, conforme observado no contexto do estágio, muitos alunos do Ensino Fundamental II não apresentavam habilidades básicas de leitura e interpretação textual, o que inviabiliza, na prática, o desenvolvimento das competências leitoras previstas para essa etapa. Nesse sentido, Cury (2018, p. 117) afirma que a BNCC, ao detalhar excessivamente conteúdos e habilidades, acaba por reduzir a autonomia docente e desconsiderar as especificidades regionais, sociais e pedagógicas das escolas brasileiras.

No que concerne à diversidade, a BNCC adota um discurso que reconhece a pluralidade cultural, social e identitária dos sujeitos, defendendo uma educação inclusiva e democrática. Entretanto, estudos críticos apontam que tal discurso se esvazia no momento de sua implementação. Segundo Araújo et al. (2023, p. 5), a Base “apoia-se em um discurso que defende o respeito à diversidade,

mas que, na prática, opera a partir de um currículo homogeneizador, incapaz de atender às múltiplas realidades existentes no sistema educacional brasileiro”. Essa contradição evidencia que, ao mesmo tempo em que propõe a diversificação, a BNCC padroniza o percurso formativo dos estudantes.

Essa padronização se manifesta, sobretudo, na ausência de orientações efetivas para lidar com alunos que não consolidaram habilidades fundamentais, como a leitura. A Base não oferece subsídios metodológicos claros nem materiais específicos que auxiliem o professor do Ensino Fundamental II a intervir em situações de defasagem leitora, transferindo ao docente a responsabilidade de sanar lacunas estruturais do sistema educacional. Andrade (2022, p. 89) argumenta que a BNCC, embora aparente defender princípios democráticos, “naturaliza as desigualdades sociais ao propor um currículo que desconsidera as condições reais de aprendizagem dos sujeitos”.

Diante desse cenário, o projeto Direito à Ler assumiu uma postura pedagógica que não rompeu com a BNCC, mas a ressignificou. As habilidades previstas no documento foram compreendidas não como ponto de partida, mas como horizonte de chegada. Assim, foi necessário retroceder metodologicamente para garantir o direito básico à leitura, compreendendo que não é possível alcançar a leitura crítica sem assegurar, primeiramente, a capacidade de ler. Essa perspectiva dialoga com Sacristán (2000, p. 42), ao defender que o currículo deve ser flexível e sensível às realidades concretas dos alunos, permitindo adaptações que promovam uma aprendizagem significativa.

Portanto, a crítica à BNCC aqui desenvolvida não nega sua relevância enquanto documento orientador, mas evidencia suas limitações frente a um ensino ainda marcado por práticas mecanizadas, pela falta de formação continuada dos docentes e pela escassez de materiais que deem suporte à diversidade que ela própria afirma valorizar. A experiência do estágio revela a necessidade urgente de se pensar a BNCC para além de um currículo normativo, reconhecendo que o direito à diversidade passa, necessariamente, pelo direito à leitura em seus níveis mais elementares.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia adotada no projeto Direito a Ler foi de natureza qualitativa, participativa e dialógica, e buscou promover o engajamento e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento. As atividades foram organizadas em macro e microetapas, permitindo a articulação entre leitura, análise, interpretação e produção criativa. O projeto foi desenvolvido na turma do 6º ano 1 da Escola Estadual Irmã Sá, localizada na cidade de Parintins/AM, com duração de dois tempos de aula, e teve como foco central o trabalho com o gênero fábula, a partir da obra Fábulas (Lobato, 2023).

Com relação a operacionalização da proposta, inicialmente houve uma retomada dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, destacando suas características principais — como a presença de animais personificados, a estrutura narrativa curta e a moral final —, de modo a contextualizar o tema e situar os estudantes no universo literário proposto. Em seguida, a turma foi dividida em grupos, e cada grupo escolheu uma fábula para leitura e análise. Essa leitura coletiva foi acompanhada de discussões orientadas por perguntas que abordavam a moral da história, os comportamentos humanos representados, a relação das narrativas com a realidade atual e a importância dos ensinamentos morais para a vida em sociedade.

As microatividades realizadas ao longo do processo tiveram como objetivo ampliar a compreensão literária e o repertório cultural dos estudantes. Foram desenvolvidas rodas de leitura e interpretação de poemas, atividades de análise de contos, nas quais os alunos identificaram enredo, personagens e desfechos possíveis, e leituras críticas de charges e tirinhas, que permitiram discutir o uso do humor, da ironia e da crítica social como recursos expressivos. Também se realizou o estudo de crônicas, a fim de destacar a subjetividade e o olhar cotidiano presentes nesse gênero textual.

A culminância do projeto consistiu na apresentação oral das análises das fábulas, em que os grupos compartilharam suas interpretações com a turma, demonstrando desenvoltura e capacidade argumentativa. Em seguida, aplicou-se o Quiz das Fábulas, uma atividade interativa e avaliativa que reforçou, de forma lúdica, os conhecimentos construídos. Essa dinâmica, organizada em grupos,

envolveu perguntas sobre personagens, morais, narrador, tempo, espaço e interpretação de trechos, favorecendo a cooperação, a socialização e o raciocínio rápido.

Durante o desenvolvimento das atividades, observamos um envolvimento expressivo dos alunos, que participaram com entusiasmo das leituras e debates, demonstrando progressos significativos na compreensão textual e no interesse pela leitura literária. O caráter participativo da metodologia permitiu que o espaço da sala de aula se transformasse em um ambiente de diálogo, expressão e reflexão coletiva, em conformidade com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas que orientam para a compreensão das linguagens como construções humanas, históricas e sociais, e para o reconhecimento da literatura como prática cultural e cidadã.

A experiência evidenciou que a articulação entre teoria e prática, com base em uma metodologia interativa e mediadora, contribuiu para o fortalecimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, reafirmando a literatura como instrumento de formação ética, estética e social. Assim, o projeto Direito a Ler demonstrou o potencial transformador da leitura quando mediada de forma sensível, crítica e colaborativa.

A avaliação do projeto Direito a Ler ocorreu de forma processual e qualitativa, considerando o envolvimento dos alunos em todas as etapas do trabalho, desde as leituras iniciais até as apresentações finais. O foco esteve centrado no processo de aprendizagem, e não apenas no produto final, valorizando o esforço, a participação, a cooperação em grupo e a capacidade de reflexão demonstrada pelos estudantes. Essa perspectiva avaliativa buscou atender aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta para práticas pedagógicas que promovam autonomia, protagonismo e desenvolvimento integral do educando.

Durante a execução das atividades, constatamos um avanço significativo na postura leitora dos alunos. Inicialmente, muitos demonstravam insegurança quanto à leitura em voz alta e apresentavam dificuldades em compreender as mensagens implícitas nas narrativas. No decorrer das leituras e debates, entretanto, foi possível notar maior desenvoltura, engajamento e capacidade interpretativa.

As análises coletivas das fábulas favoreceram o exercício da escuta e da argumentação, permitindo que os estudantes se expressassem de modo mais confiante e participativo.

As apresentações orais, dramatizações e produções criativas foram avaliadas conforme critérios de coerência interpretativa, originalidade e colaboração. O Quiz das Fábulas, utilizado na culminância do projeto, funcionou como um instrumento avaliativo lúdico, capaz de revisar os conteúdos de forma interativa e de fortalecer o aprendizado coletivo. Esse momento revelou a consolidação dos conhecimentos sobre o gênero fábula, pois os alunos demonstraram domínio das características estruturais e temáticas do gênero, além de conseguirem relacionar os ensinamentos morais das histórias com comportamentos e valores do cotidiano.

A avaliação também levou em conta os registros no Diário de Leitura, em que os alunos expressaram suas percepções pessoais sobre os textos. Esses relatos mostraram não apenas o progresso na compreensão textual, mas também um despertar para o prazer estético da leitura. A análise desses registros evidenciou a formação de um olhar mais crítico e sensível diante das narrativas, em conformidade com o objetivo de desenvolver a autonomia leitora e o senso estético proposto pelo projeto.

Em síntese, a avaliação indicou que o projeto Direito a Ler contribuiu de maneira efetiva para o fortalecimento das práticas de leitura e para o despertar do interesse literário dos alunos. O processo avaliativo, ao privilegiar o percurso de aprendizagem e o envolvimento individual e coletivo, reafirmou o papel da literatura como ferramenta de formação humana, cidadã e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto Direito à Ler, no contexto do Estágio Supervisionado na Escola Estadual Irmã-Sá, possibilitou não apenas a vivência de práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário, mas também a construção de uma reflexão crítica sobre as políticas curriculares que orientam a educação básica brasileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A experiência

evidenciou que o direito à leitura, embora amplamente defendido em documentos oficiais, ainda não se efetiva de maneira equânime no cotidiano escolar.

Os resultados observados ao longo do desenvolvimento do projeto demonstram que a BNCC parte de um modelo idealizado de estudante, pressupondo a consolidação prévia de competências leitoras que, na realidade investigada, não se encontravam plenamente desenvolvidas. Essa constatação reforça a crítica de que a Base, ao padronizar habilidades e competências, acaba por invisibilizar sujeitos que não se enquadram nesse percurso normativo, transferindo ao professor a responsabilidade de sanar lacunas estruturais do sistema educacional.

No que diz respeito à diversidade, embora a BNCC apresente um discurso alinhado à valorização das diferenças culturais, sociais e identitárias, sua operacionalização revela limites significativos. A ausência de orientações metodológicas concretas, aliada à escassez de materiais didáticos e à falta de formação continuada, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas mecanizadas, que pouco dialogam com a pluralidade presente nas salas de aula. Assim, instaura-se um paradoxo: um currículo que afirma promover a diversidade, mas que, ao mesmo tempo, homogeneiza o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, o projeto Direito à Ler assumiu uma postura pedagógica que tensiona criticamente a BNCC, sem desconsiderá-la. As habilidades previstas no documento foram compreendidas como objetivos a serem alcançados, e não como pressupostos já consolidados, o que exigiu uma intervenção pedagógica voltada às bases da leitura. Tal escolha reafirma que não há leitura crítica possível sem a garantia do direito elementar de ler, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais.

Conclui-se, portanto, que a experiência do estágio evidencia a necessidade urgente de repensar a BNCC a partir da realidade concreta das escolas públicas, reconhecendo que a efetivação da diversidade e do direito à leitura exige flexibilidade curricular, autonomia docente e políticas de formação e investimento que deem suporte ao trabalho pedagógico. Mais do que cumprir habilidades prescritas, educar para a leitura implica reconhecer os sujeitos em suas trajetórias, limites e potências,

compreendendo o ensino como prática ética, política e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. Q. Guia para compreensão crítica da BNCC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2022.

ARAÚJO, E. F. de et al. Diversidade no currículo escolar: uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. UNEB, 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CURY, C. R. J. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). Direitos humanos e literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, Ana Mariza R.; SCHAFFER, Neiva Otero; MARCHI, Diana Maria. Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2005. p. 223-228.

KIEFER, Barbara. Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero. In: BANCO DEL LIBRO. El libro-álbum: evolución de un género para niños. Venezuela: Banco del Libro, 1999.

LOBATO, Monteiro. Fábulas. São Paulo: Editora Atma, 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 20